ON05987

1010

L'enrichissement de la langue par le biais d'activités de résolution de problèmes

Français et Anglais/English
Cycles intermédiaire et supérieur

RAPPORT FINAL

Projet 82-1010 Septembre 1986

Chercheurs principaux:
Graham Barker (Coordonnateur), Michael Canale
Patrick Allen, James Heap

Assistants de recherche:
Monique Bélanger, Mary-Ellen Campbell

Secrétaire:
Nellie Gagnon

Projet 82-1010 subventionné par le ministère de l'Education de l'Ontario dans le cadre du Block Transfer Grant à l'IEPO (1984-86)

© 1986 CREFO
Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
The Ontario Institute for Studies in Education
252, rue Bloor Ouest
Toronto (Ontario) M5S 1V6

93-01246/

Table of Contents

1 Le défi des programmes-cadres : un problème à résoudre	1
2 Les principes de base	2
3 Les genres d'activités élaborées	4
4 Le défi des programmes-cadres : quelques solutions	7
5 Les différents modules d'activités élaborés	7
6 Références	11

1 Le défi des programmes-cadres : un problème à résoudre

Au ministère de l'Éducation de l'Ontario on est présentement en train de réviser le programme-cadre pour le cours de Français, cycles intermédiaire et supérieur (ébauche de mars 1986). Le nouveau programme-cadre pour le cours d'Anglais/English, cycles intermédiaire et supérieur, a paru en septembre 1985. Dans ces deux documents, on met l'accent sur (i) l'intégration des quatre savoirs dans des situations authentiques de communication; (ii) des activités de compréhension et d'expression orales comprenant le travail en petits groupes; (iii) l'auto-évaluation et l'évaluation par ses pairs; (iv) l'utilisation d'un éventail plus large de matériel de base et de soutien tenant compte des six fonctions du langage; et (v) l'adaptation des programmes d'étude aux besoins locaux. À première vue l'élaboration de matériel pédagogique qui tienne compte de ces objectifs ne semble pas être une tâche facile.

Pour répondre au défi qu'ont présenté ces nouveaux programmes-cadre, en 1984, une équipe de chercheurs du CREFO a entrepris un projet de deux ans. Notre but était d'élaborer deux trousses d'activités pédagogiques, l'une pour le cours de français, l'autre pour le cours d'anglais/English. Ces trousses sont basées sur une **optique holistique de résolution de problèmes**. Elles sont composées de plusieurs modules. Dans ces trousses vous trouverez des activités qui devraient permettre d'atteindre deux objectifs généraux : (1) **l'enrichissement** de la compétence langagière et communicative des élèves; (2) **la prise de responsabilité** de l'apprenant pour son propre apprentissage.

Dans le cadre de ce projet, les occasions de l'utilisation et l'apprentissage de la langue prendront la forme de processus de résolution de problèmes. À notre avis, des activités pédagogiques qui reposent sur des problèmes à résoudre peuvent constituer des contextes d'apprentissage de la langue qui impliquent l'utilisation d'une gamme plus large de stratégies de la part de l'apprenant, stratégies cognitives, linguistiques, affectives et interactives.

En partant donc de cette prémise, nous avons élaboré du matériel pédagogique qui tient compte tant des besoins exprimés par l'enseignant et les élèves que des contraintes et des ressources de la salle de classe. Selon cette approche, la salle de classe est perçue comme un lieu où l'on "négocie" le type de matériel que l'on va présenter et la façon dont il sera présenter, plutôt qu'un lieu où l'on se borne à "transmettre" le matériel comme on le fait dans une approche traditionnelle. De cette façon, fixer et réaliser les buts de l'apprenant font partie intégrante d'un **processus coopératif de résolution de problèmes**; dans ce processus, l'enseignant et l'apprenant collaborent étroitement avec les chercheurs dans la création du matériel pédagogique à utiliser.

Dans la mesure du possible, on a encouragé les enseignants et les élèves à partager notre rôle de chercheurs. Pour ce faire, nous avons travaillé de près avec des enseignants dans les conseils scolaires de Carleton, de North York et du Comté d'Essex et le conseil des écoles séparées d'Ottawa. En termes

réels, cela représente au total 114 jours de participation active de la part des chercheurs de l'équipe du CREFO, impliquant l'observation en salle de classe; les discussions et les remue-méninges avec les enseignants; l'élaboration et le raffinement d'activités en collaboration avec les enseignants et les élèves; et l'enseignement coopératif avec les enseignents.

On voulait ainsi les amener à explorer puis à exploiter davantage les procédés pédagogiques et les ressources humaines qui existent dans la salle de classe; de façon à enrichir les contextes authentiques et motivants pour la communication et, il s'ensuit, pour l'apprentissage. Nous sommes très reconnaissants aux enseignants qui nous ont accueillis dans leurs salles de classe et des élèves qui ont partagé cette expérience avec nous.

2 Les principes de base

Plusieurs principes de base sous-tendent le matériel pédagogique qui a été créé dans le cadre de ce projet. Nous décrirons chacun de ces principes en fournissant des exemples tirées de nos expériences au cours des deux dernières années.

Le premier principe a été mentionné plus haut, lorsque nous avons parlé des programmes-cadres : il s'agit ici de **l'intégration des quatre savoirs**. À ses tout débuts, le projet visait uniquement l'enrichissement de la langue orale; par contre, nous savions d'expérience qu'il est très difficile et souvent même très peu souhaitable de séparer les quatre savoirs. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les programmes-cadres mettent l'accent sur des activités qui tentent d'intégrer les quatre domaines de compétence langagière, soit l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit. Sans doute pour cette raison, les enseignants qui ont participé au projet ont aussi mis l'accent sur ce rapprochement lorsque l'on a discuté des activités possibles. Nous avons ainsi inclu cette perspective dans notre approche. Par exemple, en utilisant le programme d'ordinateur "StoryTree", les élèves devaient travailler en groupes de trois à la rédaction d'une histoire d'aventure où le lecteur interagit avec l'ordinateur afin de créer sa propre histoire d'aventure. Ensuite, ils devaient lire les histoires élaborées par les autres groupes afin de les évaluer. De cette façon, on a pu intégrer les quatre savoirs en une même activité.

Nous avons aussi tenté d'élaborer des activités qui ont des **but variables** selon les besoins des élèves; ce genre d'activité peut offrir une façon flexible d'organiser un programme de langue. Généralement les activités pédagogiques peuvent viser un des buts suivants : un **but structural/analytique** tel des éléments précis de grammaire et de vocabulaire; un **but fonctionnel/analytique** par exemple l'emploi de la langue pour communiquer oralement ou par l'écrit compte tenu pour chacun de ces modes d'expression des niveaux de langue, des besoins du contexte social et des divers types de discours; un **but littéraire et des média** tel l'étude d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un film ou d'un article de journal; un **but expérimental/non analytique** tels des buts culturels, sociaux ou religieux. Dans l'approche à buts variables, une même activité peut comprendre plusieurs buts au départ, ou être recyclée afin de permettre d'atteindre un but qui n'était pas visé initialement.

Dans un projet sur les héros canadiens-français, l'enseignant voulait d'abord faire ressortir chez les élèves un sens de fierté pour leur héritage culturel. Signalons ici que, dans cette école, la majorité des élèves a au moins un parent francophone quoique celui-ci ne soit pas nécessairement canadien français. En effet, bon nombre des écoles françaises ontariennes ont une clientèle ayant des origines ethniques et des préférences linguistiques variées. Cette **l'hétérogénéité linguistique** de la clientèle pose parfois des problèmes tant pédagogiques qu'autres. Par exemple, si l'on choisit un but culturel, quelle culture doit-on véhiculer?

Puisque le projet portait sur les héros canadiens-français, il comprenait donc un but expérimental/non analytique. De plus, chaque groupe devait faire une présentation orale puis ensuite préparer un travail écrit; les élèves devaient présenter les résultats de leur recherche non seulement à la classe de 7e/8e années mais aussi aux autres classes de l'école, de la 1ère année à la 6e année; l'activité avait donc un but fonctionnel/analytique puisque les élèves devaient adapter leur présentation aux besoins de leurs diverses auditoires. Et enfin, l'enseignant s'est inspiré des travaux écrits des élèves ainsi que de leurs difficultés à l'oral pour faire des leçons sur le vocabulaire et sur des points de grammaire précis; l'activité, recyclée de cette façon, a donc acquis un but structural/analytique.

Dans une autre perspective, nous voulions que notre matériel encourage **l'autonomie de l'apprenant**, l'amenant ainsi à assumer **plus de responsabilité** pour son propre apprentissage. Lorsque l'enseignant gère la salle de classe, les besoins de l'apprenant sont souvent perdus ou tout au moins mis de côté. Par contre, si l'apprenant assume plus de responsabilité pour ce qu'il apprend, quand et comment, il peut donc prendre en considération ses propres besoins.

Dans une des activités créées, les élèves étaient responsables de la mise en scène d'une pièce de théâtre, objectif qu'ils s'étaient eux-mêmes donnés; les élèves sont donc devenus écrivains, directeurs, acteurs, chercheurs, metteurs en scène, etc. Par l'entremise de cette activité, les élèves ont appris à résoudre eux-mêmes les problèmes qui sont survenus, tant les problèmes de production que les problèmes inter-personnels. Ils ont aussi appris à décider d'eux-mêmes, par exemple, s'ils doivent récrire une scène ou un dialogue, ce qui va ou ne va pas avec une scène, etc.

Une autre perspective liée étroitement à l'autonomie de l'apprenant est celle de **l'apprentissage coopératif**. Dans cette perspective, on accorde une place à trois genres de buts qu'on associe à la salle de classe : des buts individuels, des buts compétitifs et des buts coopératifs. Dans les activités élaborées, nous avons mis l'accent sur l'apprentissage coopératif en petits groupes. Plusieurs des activités posent des problèmes que les membres du groupe doivent résoudre ensemble. Parfois, afin d'en arriver à une solution, les élèves doivent se diviser la tâche, chacun ayant un rôle et des responsabilités particulières. Souvent, un esprit de compétition informelle se crée naturellement entre les groupes. Ainsi, les trois buts peuvent être réalisés.

Par exemple, dans l'activité impliquant l'utilisation de "StoryTree", les élèves, en groupes de trois,

devaient rédiger une histoire d'aventure. Ils ont d'abord élaboré ensemble le plan de l'histoire, respectant donc le but coopératif. Chaque membre du groupe a rédigé une partie de l'histoire, permettant ainsi à chacun de travailler individuellement. Ils ont ensuite mis les diverses sections ensemble pour former une histoire cohérente. Et enfin, il y avait aussi un certain esprit de compétition puisque chaque groupe voulait rédiger une histoire qui était différente et meilleure que celle des autres groupes.

Et enfin, nous avons tenté d'incorporer une composante **d'évaluation participante** dans chacune des activités que nous avons élaborées. Dans cette approche, l'accent n'est pas sur l'évaluation analytique et quantitative faite par l'enseignant. Tout comme l'apprenant doit assumer, en partie du moins, la responsabilité pour son apprentissage, il devrait aussi avoir un certain mot à dire lorsqu'il s'agit d'évaluation. De façon régulière, l'enseignant répond au nom de l'apprenant à des questions telles : quoi évaluer?; comment l'évaluer?; quand?; la longueur de l'épreuve; qu'est-ce qui constitue un succès sur l'épreuve?; comment interpréter et utiliser les résultats de l'épreuve. L'apprenant répond rarement pour lui-même à ces questions. On n'encourage donc pas l'apprenant à participer activement à son apprentissage ni à son évaluation. On ne lui apprend pas à analyser ses stratégies d'apprentissage ou les résultats de celui-ci. Et, on ne le prépare pas à accepter ce transfert de responsabilité.

L'auto-évaluation, l'évaluation par ses pairs et l'utilisation d'une gamme de techniques de réflexion telles un journal personnel, une entrevue, des bandes magnétiques et magnétoscopiques, peuvent étendre de façon efficace les buts, l'envergure et les méthodes d'évaluation interactive. Chacune des composantes de notre projet comprend un élément d'évaluation. Par contre, lorsque les élèves évaluent tant leur travail que celui de leur pairs, ils ont tendance à évaluer la produit fini plutôt que le processus suivi. Il y a donc du chemin à faire pour ce qui est de l'évaluation; il est surtout très difficile de faire accepter tant aux enseignants qu'aux élèves et aux parents, que les élèves doivent avoir un mot à dire dans l'évaluation de leur propre travail.

3 Les genres d'activités élaborées

Quoique le but premier de notre projet ait été l'enrichissement de l'oral (tant la compréhension que l'expression orales), notre approche visait également à intégrer l'oral et l'écrit. Certaines des activités ont été élaborées pour la 9e/10e année, niveaux général, avancé et enrichi; d'autres activités ont été créées pour les élèves de 7e/8e années. Par contre, toutes les activités peuvent être adaptées à d'autres années scolaires; en effet, certaines des activités ont été adaptées pour les élèves de 5e/6e années.

Les activités recoupent plusieurs thèmes qui reflètent les grandes lignes des programmes-cadres tout en respectant les perspectives que nous décrirons plus tard. Dans les paragraphes qui suivent, nous passeront brièvement en revue quelques-uns des genres d'activités élaborées; ces divers genres se trouvent dans plusieurs des modules selon le besoin.

Le premier genre d'activités comprend des jeux de communication à buts multiples; elles sont appropriées pour divers niveaux scolaires. Ces activités de résolution de problèmes utilisent surtout la méthode Jigsaw, une approche d'apprentissage coopératif impliquant le travail en groupe. En effet, elles ont été conçues d'abord et avant tout comme des activités de préparation pour le travail en groupe, amenant les élèves à mieux comprendre le rôle de l'indépendance et de l'interdépendance dans un groupe en devenant responsable de soi-même et de ses pairs. Elles sont de courte durée (de 20 à 70 minutes chacune) et impliquent soit la classe entière, soit des petits groupes d'élèves. Ces activités tentent d'intégrer les quatre savoirs tout en faisant pratiquer les compétences relatives à la pensée, à l'interaction sociale et à l'organisation. Plusieurs des activités ont été élaborées en français et en anglais. Par exemple, dans l'activité "Le meurtre de Fernand Farouche", les élèves, en groupes de quatre ou cinq, doivent trouver qui a tué Fernand Farouche, l'heure, le lieu, l'arme et le motif du crime. Chaque élève reçoit une feuille d'indices qu'il partage avec les autres membres de son groupe afin de trouver la solution à ce crime. Dans cette activité, les élèves travaillent de façon individuelle mais aussi en collaboration avec leurs pairs; ils doivent toutefois en arriver à un produit fini ou une solution collective.

Le deuxième genre d'activités a pour but tant de permettre aux élèves d'améliorer leur stratégies de lecture que de leur montrer qu'on peut lire pour apprendre. Par exemple, une activité "The Puzzler", fait pratiquer aux élèves les habiletés d'inférer, de prédire, de confirmer et d'intégrer lorsqu'ils lisent. "The Puzzler" était à l'origine une activité pour ordinateur; après l'avoir mis à l'essai, nous avons décidé que cette activité pouvait se faire tout aussi bien sinon mieux sans ordinateur. Cette activité peut être utilisée avec des textes de différentes longueurs tels un poème, un paragraphe, une nouvelle ou un article de journal. Elle touche aux compétences relatives à la lecture ainsi que celles relatives à poser des questions, élaborer des hypothèses et discuter; elle peut être utilisée avec la classe entière ou en petits groupes. "The Puzzler" a servi d'activité préparatoire pour l'étude d'un roman, où l'on a mis en pratique les compétences acquises ayant trait à la prédiction et à l'art de poser des questions. L'étude du roman abordée de cette façon représente un pas vers l'autonomie de l'apprenant, faisant la transition entre des questions générées entièrement par l'enseignant et des questions formulées totalement par l'élève.

Un troisième genre d'activités à trait à la rédaction, la communication et la résolution de problèmes. En utilisant "StoryTree", un programme pour le micro-ordinateur Apple, les élèves, répartis en groupes de trois élèves chacun, rédigent ensemble une histoire d'aventure. Ce projet est de longue durée (de 6 à 16 semaines), pendant laquelle les élèves doivent planifier, organiser, rédiger et réviser une histoire d'aventure où le lecteur peut interagir avec l'ordinateur pour créer sa propre histoire d'aventure (un peu dans le genre des livres ou des programmes de "Create Your Own Adventure"). Cette activité a aussi une composante de compréhension écrite puisque les élèves doivent évaluer les histoire de leurs pairs.

Comme quatrième genre d'activités, la méthode Jigsaw, une méthode d'apprentissage coopératif, implique le travail en groupe (3 à 5 élèves/groupe) et l'enseignement par ses pairs. Dans la version simplifiée, les élèves se réunissent en groupe pour discuter, étudier ou pratiquer ensemble un thème ou un sujet quelconque. Le Jigsaw II comprend deux étapes. Les élèves se réunissent d'abord en groupe, tout comme dans la version simplifiée sus-mentionnée; ce groupe est appelé le **groupe d'origine**. Dans le cas d'une classe de 10e année qui étudiait la pièce de théâtre L'Avare, chaque groupe d'origine doit résoudre un même problème moral pour ensuite élaborer une saynète dans laquelle les personnages interprétés par les élèves ont les mêmes traits de personnalité que les personnages de L'Avare. Afin de les aider à creuser en détails la personnalité de chacun de ces personnages, les élèves se réunissent dans un deuxième ensemble de groupes, un groupe pour chacun des quatre personnages principaux. Ces **groupes d'experts** se composent d'un membre de chacun des groupes d'origine. Suite à cette discussion approfondie, les élèves retournent à leur groupe d'origine, où ils partagent leur "expertise" afin de créer un scénario.

Le cinquième genre d'activités comprend l'utilisation de l'expression dramatique comme problème à résoudre par l'entremise de l'apprentissage coopératif. Ces activités peuvent prendre diverses formes et sont donc de longueur variable. Elles comprennent les jeux d'improvisation et des mises en situation et peuvent être de longue ou de courte durée, dépendant du but de l'exercice. Par exemple, en groupes, on peut interpréter un problème moral pour ensuite créer une courte mise en scène qui illustre la façon dont on a résolu le problème; on présente ensuite cette courte mise en scène devant la classe. Ou, on peut mettre en scène une pièce de théâtre professionnelle; les élèves sont donc responsables de l'organisation, des répétitions, du choix d'acteurs, de la mise en scene et de la présentation de la pièce. Où encore, les élèves peuvent choisir d'improviser et d'ecrire leur propre pièce de théâtre qu'ils présentent ensuite.

Un dernier genre d'activités concerne un projet de recherche en groupe sur un thème quelconque. Ce projet peut être de longue durée (de 12 à 16 semaines) et peut comprendre plusieurs buts à la fois; ou, si l'on se concentre sur un ou deux buts plus précis, l'activité peut être de plus courte durée (de 4 à 6 semaines). En groupes de trois ou quatre élèves chacun, les élèves choisissent un sujet qui respecte le thème sélectionné; ils s'organisent de sorte qu'ils peuvent discuter d'une approche ou d'un plan, faire la recherche proprement dite, rédiger le travail écrit et faire une présentation orale.

Dans chacun de ces genres d'activités, quoique le produit fini soit également important, nous mettons davantage l'accent sur le processus suivi. L'élève est amené à réfléchir sur ses stratégies de communication, de résolution de problèmes et d'interaction social. Pour accomplir cela l'enseignant et les élèves peuvent utiliser l'observation de première main, ou le visionnement ou l'ecoute d'une bande magnétoscopique ou magnétique.

4 Le défi des programmes-cadres : quelques solutions

Pour résumer, tant les enseignants que les élèves sont d'accord pour dire que les approches pédagogiques utilisées présentement ne répondent pas à leurs besoins. Chacune des cinq perspectives mentionnées, soit l'intégration des quatre savoirs; les activités à buts variables; l'autonomie de l'apprenant, tant pour son apprentissage que pour l'évaluation de son travail; et l'apprentissage coopératif, pourrait, à elle-seule, rendre les approches pédagogiques traditionnelles plus aptes à répondre à ces besoins.

Dans notre projet, nous avons tenté d'améliorer les approches pédagogiques utilisées présentement en fournissant aux éducateurs des ensembles d'outils qui incorporent ces cinq perspectives, et ce, dans le but d'appuyer les programmes-cadres aux cycles intermédiaire et supérieur. Pour ce faire, nous avons produit deux trousses comprenant plusieurs modules d'activité exemplaires que les enseignants peuvent adapter selon les besoins et les contraintes de la situation locale. De cette façon, nous espérons être en mesure de mieux répondre aux besoins d'une clientèle qui devient de plus en plus hétérogène. Pour conclure, mentionnons que le CFORP à Ottawa a signalé son intérêt quant à la dissémination de ces trousses.

5 Les différents modules d'activités élaborés

Les dix modules d'activités décrits ci-dessous ont été élaborés et raffinés au cours des deux dernières années, en étroite collaboration avec des enseignants et des élèves dans des écoles de langue française en Ontario. Certains sont en français uniquement, d'autres en anglais, et d'autres encore ont été élaborés dans les deux langues. Chacun des modules comprend un exposé raisonné et/ou une étude de cas (de 15 à 50 pages) et le matériel pédagogique qui est inclus dans la section intitulée 'appendices' (de 50 à 125 pages). Actuellement, (septembre 1986), pour le programme français, deux modules sont complétés, un est en cours de rédaction et quatre sont à compléter. Pour le programme anglais/English, un module est complété, un est en cours de rédaction et un autre est à complété.

Les guides de l'enseignant pour les deux trousses sont aussi à compléter. Chacun des guides est divisé en quatre sections : 1) survol et orientation, 2) les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le cadre du programme scolaire proposé, 3) les processus d'évaluation participante et les instruments développées afin d'observer, en salle de classe, les stratégies employées dans l'usage de la langue, 4) références et ressources.

Déjà complété

Français

F-1. **Projet sur "L'Avare" : créer une saynète en groupe**

- Suite à l'étude de L'Avare de Molière, des groupes d'élèves ont à solutionner un problème moral puis à rédiger une saynète présentant leur solution

F-2. **Les héros canadiens-français : un projet de recherche en groupe**

- Un projet d'envergure (12 à 16 semaines) pendant lequel les élèves, en groupe de deux ou trois, choisissent un héro, effectuent une recherche sur celui-ci et présentent oralement et par écrit les résultats de leur recherche

Anglais/English

A/E-1. **Drama-based cooperative problem solving activities**

- Un projet d'envergure (12 à 16 semaines) où les élèves font l'adaptation et la mise en scène d'une pièce de théâtre d'une durée d'environ trente minutes

- Un autre projet d'envergure (12 à 16 semaines) où les élèves écrivent en création collective, puis montent une saynète d'environ vingt minutes

En cours de rédaction

Français

F-3. **Jigsaw dans le cours de français : des exemples d'une méthode d'apprentissage coopératif**

- L'intérêt de cette méthode réside dans la nécessité pour chacun des participants à s'impliquer activement dans la répartition des tâches et dans sa grande flexibilité d'utilisation, que ce soit pour l'étude d'un point grammatical ou de la littérature ou pour l'exploitation des registres et niveaux de langues.

Anglais/English

A/E-2. **Growing a Story Tree : collaborative adventure story writing with the computer**

- Par la rédaction d'une histoire d'aventure à l'aide de l'ordinateur, les élèves s'impliquent dans l'organisation, la planification, la rédaction et la révision de celle-ci en groupes de trois. À la lecture, les élèves choisissent le déroulement de l'action en décidant du cheminement de l'histoire.

À compléter

Français

F-4. **Les détectives du langage : apprendre à lire et lire pour apprendre**

- Dans cette approche intégrée les élèves apprennent et pratiquent des compétences relatives à l'inférence et la prédiction en lecture :

  - de prendre des notes
  - de formuler et de vérifier des hypothèses

- de poser des questions
- de faire des résumés oraux et écrits

• Cette approche peut être utilisée pour :

- la préparation d'un rapport de livre basé sur une lecture personnelle
- l'étude d'un récit ou d'un roman
- l'amélioration des méthodes de travail

F-5. **Les détectives du language : l'enrichissement de l'expression orale et de l'écoute**

• Dans cette approche intégrée les élèves apprennent :

- l'identification des catégories de textes oraux (ex.: annonce publicitaire, bulletin de nouvelles)
- des stratégies de compréhension par le questionnement
- les caractéristiques de la langue parlée
- la discrimination entre les langues parlée et écrite
- l'identification des niveaux de langue orale

F-6. **Ecrivons une histoire d'aventure collaborative avec le micro-ordinateur**

• Par la rédaction d'une histoire d'aventure à l'aide de l'ordinateur, les élèves s'impliquent dans l'organisation, la planification, la rédaction et la révision de celle-ci en groupes de trois. À la lecture, les élèves choisissent le déroulement de l'action en décidant du cheminement de l'histoire.

• Cette activité est une adaptation de «Story Tree» pour le programme Anglais/English.

F-7. **Faisons un vidéo : un projet de recherche en groupe**

• Les élèves pratiquent l'art d'interviewer, puis filment des entrevues avec des francophones dans leur localité; ils font ensuite le montage vidéo (de 30 minutes environ).

<u>Anglais/English</u>

A/E-3. **Language détectives : learning to read to learn**

• Dans cette approche intégrée les élèves apprennent et pratiquent des compétences relatives à l'inférence et la prédiction en lecture :

- de prendre des notes
- de formuler et de vérifier des hypothèses
- de poser des questions
- de faire des résumées oraux et écrits

• Cette approche peut être utilisée pour :

- la préparation d'un rapport de livre basé sur une lecture personnelle

- l'étude d'un récit ou d'un roman
- l'amélioration des méthodes de travail

Jeux de communication intégrés aux modules Français et Anglais

- Ces jeux impliquant la résolution de problèmes en petits groupes sont à buts et à niveaux multiples et à courte durée (20-70 minutes). En voici la liste et les modules où on peut les retrouver :

  - Devine le mot (F-1, F-2)
  - Le jeu des formes géométriques (F-2)
  - Le Krêmien (F-2)
  - Le meurtre de Fernand Farouche (F-4)
  - Le trésor du Vieux Clément (F-4)
  - Nava (F-4)
  - Soyez aux aguets (F-4)
  - Trouvez l'énigme (F-4)
  - Murder mystery (A/E-3)
  - The bank robbery (A/E-3)
  - Guggenheim (A/E-3)

6 Références

Allen, J.P.B. 1983. A three-level curriculum model for second language education. La revue canadienne des langues vivantes 40.1: 23-43.

Aronson, E. 1978. The jigsaw classroom. Beverley Hills, CA : Sage.

Breen, M.P., C.N. Candlin et A. Waters. 1979. Communicative materials design : some basic principles. RELC Journal 10.2: 1-13.

Burton, R.R., J.S. Brown et G. Fisher. 1984. Skiing as a model of instruction. Dans B. Rogoff et J. Lave, dir. Everyday cognition: its development in social context. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brubacher, M. et R. Payne. 1983. Team learning in the English classroom. Tiré-à-part de la conférence du Ontario Council of Teachers of English. Conseil scolaire de York.

Canale, M., G. Barker, M. Bélanger, K. MacRury, R. Ragsdale, et R. McLean. 1985. Microcomputer software for language arts : survey and analysis. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Candlin, C.N. et M.P. Breen. 1979. Evaluating, adapting and innovating language teaching materials. Dans C. Yorio, K. Perkins et J. Schachter, dir. On TESOL '79: the learner in focus. Washington, D.C.: TESOL.

Cazabon, B. et N. Frenette. 1982. Le français parlé en situation minoritaire. Volume II. Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Clarke, J. et R. Wideman. 1985. The jigsaw strategy. Scarborough : Département des valeurs humaines, Conseil scolaire de Scarborough.

Coelho, E. 1986. The jigsaw starter kit: reading and discussion units. Toronto: Duplikits (245 Major St. M5S 2L5).

Cummins, J. 1984. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Faerch, C. et G. Kasper, dir. 1983. Strategies in interlanguage communication. London: Longman.

Freinet, C. 1975. Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris.

Freire, P. 1973. Education for critical consciousness. New York: Seabury Press.

Holec, H. 1979. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe.

Kagan, S. 1985. Cooperative learning resources for teachers. Disponible en s'adressant à l'auteur. School of Education, University of California. Riverside, CA. 92521. $15.

Kramsch, C. 1984. Interactions langagières en travail de groupe. Le français dans le monde 183: 52-59.

Kramsch, C. 1984. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier-CREDIF.

Long, M.H. et P.A. Porter. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. TESOL Quarterly 19.2: 207-228.

Ministère de l'Éducation, Ontario. 1985. Programme-cadre Anglais/English, cycles intermédiaire et supérieur. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation, Ontario. 1986. Programme-cadre pour le français, cycles intermédiaire et supérieur. Ébauche de mars 1986. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Riley, P., dir. 1985. Discourse and learning. (Travaux du groupe de recherche au C.R.A.P.E.L. à l'Université de Nancy II). London: Longman.

Scardamalia, M. et C. Bereiter. 1983. Child as co-investigator: helping children gain insight into their own mental processes. Dans S.G. Paris, G. Olson et H. Stevenson, dir. Learning and motivation in the classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schiffler, L. 1985. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris: Hatier-CREDIF.

Slavin, R.E. 1983. Cooperative learning. London: Longman.

Wells, G. 1981. Learning through interaction: the study of language development. Cambridge: Cambridge University Press.